



ZUSAMMENFASSUNG ZUM ABSCHLUSSBERICHT

Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium

Zweite Projektphase

30.06.2020

Falk Radisch, Ivonne Driesner, Torben Güldener, Nils Schümann

In der folgenden Zusammenfassung werden die zentralen Ergebnisse der Studie „Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“ und sich daraus ergebende Empfehlungen vorgestellt. Die Studie wurde durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (MBWK) Mecklenburg-Vorpommern (M-V) initiiert und mithilfe entsprechender finanzieller Förderung von 01/2017 bis 06/2020 durchgeführt. Ein erster Bericht wurde 2018 vorgestellt (vgl. Radisch et al. 2018). Diese Zusammenfassung bezieht sich auf den Projektzeitraum 01/2019 bis 01/2020 und berücksichtigt die Studienverläufe seit der Umsetzung der Modularisierung (Wintersemester 2012) bis zum Beginn des Sommersemesters 2019. Durch den verlängerten Zeitraum kann für die erste modularisierte Kohorte 2012/13 in allen betrachteten Lehrämtern erstmals auch ein Verlauf über die Regelstudienzeit hinaus nachgezeichnet werden. Des Weiteren konnten nun neben den Studienverläufen der Studierenden an den Universitäten Greifswald und Rostock auch die Daten der Hochschule für Musik und Theater (hmt) Rostock einbezogen werden. Zusätzlich konnte die Analyse der Zugänge und des Schwundes weiter differenziert werden.

Wie in der ersten Projektlaufzeit wurden die Studienverläufe der Lehramtsstudierenden¹ in Mecklenburg-Vorpommern seit 2012 nachgezeichnet. Mit der nach wie vor einmaligen Studie kann kohortenweise präzise gezeigt werden, wie viele Personen das Studium aufnehmen, wie viele davon wann das Studium beenden und welche Wechselbewegungen dazwischen stattfinden. Die Befunde einer solchen Studie ermöglichen es zum einen, die Situation im Lehramtsstudium gezielt zu analysieren und in Zusammenarbeit mit den beteiligten Instanzen nachhaltig zu verbessern sowie die Wirksamkeit einer solchen Veränderung zu überprüfen (vgl. ausf. Güldener et al. 2019; vgl. im Allgemeinen auch Heublein, Weitz, Sommer 2004, S. 12; Berthold, Herdin 2015, S. 29; Jaeger, Sanders 2009, S. 4). Zum anderen können die Informationen dazu dienen, Mangelsituationen in der Deckung des Lehrkräfteersatzbedarfes, wie sie aktuell in M-V und im gesamten Bundesgebiet zu beobachten sind (vgl. bspw. Das Deutsche Schulportal 26.08.2019 bzw. MBWK 2019), realistisch zu beurteilen und absehbaren Problemen vorausschauend entgegenzuwirken. So ist für die Berechnung der voraussichtlich verfügbaren Nachwuchslehrkräfte die Berücksichtigung einer realistischen Schwundquote genauso notwendig wie eine realistische Schätzung der tatsächlichen Studiendauer. Dabei gilt es, die großen Unterschiede zwischen Lehrämtern und Fächern zu beachten, sowohl in Bezug auf den Studienverlauf, als auch auf der Seite des Lehrkräfteersatzbedarfes. Die Spanne reicht hier von langfristigen (Informatik, Naturwissenschaften, Lehramt an Regionalen Schulen insgesamt) über nur kurzfristige oder konjunkturelle „Mangelbereiche“ (Lehramt an Grundschulen) bis hin zu Bereichen, die über Bedarf ausgebildet werden (vgl. KMK 2019; Klemm, Zorn 2019). Die Informationen, wie sie die vorliegende Studie bereitstellt, können dabei helfen, die Lehrkräfteersatzprognosen deutlich zu verbessern.

Bereits im letzten Bericht wurde ausgeführt, dass die Zahlen des statistischen Bundesamtes und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) dem Lehramtsstudium im Vergleich zu den Bachelor-Studiengängen gute Erfolgsquoten (Statistisches Bundesamt [destatis] 2019, S. 11) bzw. geringe Abbruchsquoten (Heublein et al. 2017, S. 269) bescheinigen. Diese Quoten wurden und werden anders als die Quoten in der vorliegenden Studie mit Hilfe eines Kohortenvergleiches ermittelt. Dabei handelt es sich um Schätzungen, die aufgrund ihrer Ungenauigkeit wenig Handlungsrelevanz entfalten können. Dies gilt umso mehr, je kleiner die Fallzahlen und je größer die Schwankungen im Verlauf (bspw. bzgl. der Studiendauer und durch Wechselbewegungen) sind. Zudem werden bei Kohortenvergleichen Abschlussquoten tendenziell überschätzt (Heublein et al. 2004, S. 37–38). Für eine realistische Einschätzung des Erfolges des Lehramtsstudiums stellen solche Analysen also nur eine sehr eingeschränkt aussagekräftige Basis dar. Aktuell werden aufgrund der europäischen Verordnungen (EU) Nr. 995/2012 und (EU) Nr. 912/2013 und der hierfür notwendigen Änderung des Hochschulstatistikgesetzes von 2016 durch das statistische Bundesamt für alle Studiengänge Analysen vorbereitet, die auf der Basis von Studienverläufen berechnet werden (vgl. §1 Abs. 1 HStatG). Diese Analysen orientieren sich notwendigerweise am Bachelor-/Master-System, das in Folge der Bologna-Prozesse die allgemeine Grundlage der meisten Studiengänge im Bundesgebiet ist. Aufgrund der Spezifik und Unterschiedlichkeit des Lehramtsstudiums zwischen den Bundesländern und den einzelnen lehrerbildenden Universitäten ist aber nicht zu erwarten, dass für das Lehramt eine aussagekräftige Datenbasis generiert werden kann.

¹ Das Lehramt an beruflichen Schulen war nicht Teil der Studie. Betrachtet wurden das Lehramt an Grundschulen, Gymnasien, Regionalen Schulen und das Lehramt Sonderpädagogik.

Die vorliegende Studie kann durch ihre Konzentration auf die lehramtsbildenden Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern und die Berücksichtigung hochschul-, lehramts- und fachspezifischer Besonderheiten verlässliche Kennzahlen zum Studienerfolg in den Lehramtsstudiengängen an den lehrerbildenden Hochschulen im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern liefern. Damit ist die Studie ein nützliches landesweites Instrument, um der in den „Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ (ESG) formulierten Forderung nachzukommen, dass Hochschulen ihre Studiengänge mit Hilfe von Studienverlaufsstatistiken kontinuierlich beobachten und regelmäßig überprüfen sollen, „um sicherzustellen, dass sie die gesteckten Ziele erreichen und die Bedürfnisse der Studierenden und der Gesellschaft erfüllen“ (HRK 2015, S. 26). Das Lehramtsstudium als gesellschaftlich hoch relevanter Studienbereich dient hier bislang beispielhaft und exemplarisch. Die guten Erfahrungen sollten auf weitere Studienbereiche ausgedehnt werden. Nur eine landesweit durchgeführte, an gleichen Standards ausgerichtete Vorgehensweise kann sicherstellen, dass die Vergleichbarkeit für die verschiedenen Studienstandorte gegeben ist. Eine an den Hochschulen separat durchgeführte Analyse kann zwar weiterhin die notwendige Datenbasis für eine Analyse und Reform der Studiengänge innerhalb der Hochschulen bereitstellen, verhindert aber eine Nutzung der Informationen für eine dringend notwendige datenbasierte Bildungsplanung und -steuerung auf Landesebene.

Bezüglich vergleichbarer Studien hat sich die Situation seit dem letzten Bericht nicht wesentlich verändert. Nach wie vor verfügt Mecklenburg-Vorpommern mit dieser Studie über ein Alleinstellungsmerkmal im Bundesgebiet, denn insbesondere zu den Lehramtsstudiengängen liegen keine weiteren studienverlaufsstatistischen Betrachtungen vor. Hochschulübergreifende Vergleiche finden insbesondere für die Lehramtsstudiengänge nur auf Basis von Kohortenvergleichen statt. Für Mecklenburg-Vorpommern und die drei beteiligten Hochschulen können damit beispielhafte Befunde vorgelegt werden, die ihresgleichen im Bundesgebiet suchen und die eine einmalige verlässliche Datenbasis sowohl für die Reform der Lehramtsstudiengänge als auch für die Bildungsplanung im Bereich des Lehrkräfteersatzbedarfes bereitstellt.

Für die Analysen wurden die Studienverlaufsinformationen der Personen herangezogen, die zwischen Wintersemester 2012/2013 und Sommersemester 2019 mindestens ein Semester lang in einen Studiengang des modularisierten Lehramtes (ausgenommen das Lehramt an beruflichen Schulen) an der Universität Greifswald (3073 Studierende), an der Universität Rostock (5172 Studierende) oder an der hmt Rostock (181 Studierende) eingeschrieben waren.²

Die Ergebnisse werden kohortenweise analysiert. Dabei umfasst eine Kohorte eines Ausgangssemesters X eines bestimmten Abschlusses und Faches neben den Studierenden, die im Hochschulsemester X im ersten Fachsemester sind, auch alle Studierenden, die in späteren Hochschulsemestern in das jeweilige Fachsemester dieser Kohorte einsteigen und deren fiktiv zurückgerechnetes erstes Fachsemester ebenfalls im Hochschulsemester X liegt. In der Regel sind Studierende des Lehramtes an Gymnasien und des Lehramtes an Regionalen Schulen neben den Bildungswissenschaften in zwei Fächer eingeschrieben – daneben können sie noch ein Drittfach und ein Beifachstudium aufnehmen.³ Für die Darstellung der Verläufe im Lehramt an Gymnasien und im Lehramt an Regionalen Schulen auf Abschlussebene wurden die einzelnen Fachverläufe zusammengezählt. Daher stellen die Zahlen keine Personen, sondern „Fachfälle“ dar (jede bzw. jeder Studierende wird also entsprechend der Zahl ihrer bzw. seiner studierten Fächer – i.d.R. zwei Fächer, ggf. +Dritt- und/oder Beifach – in der Datenbank „vervielfacht“).⁴ Im Lehramt an Grundschulen können die einzelnen Fächer bzw. „Lernbereiche“ aufgrund der Studienorganisation nicht ausgezählt werden. Für das Lehramt an Grundschulen und

² Durch die zur Verfügung stehenden Daten handelt es sich um eine Vollerhebung. Allerdings können Personen, die an mehreren der drei Hochschulen eingeschrieben sind, nicht identifiziert werden. Eine Person, die im oben benannten Zeitraum bspw. an der Universität Rostock und an der Universität Greifswald eingeschrieben ist, wird somit zweimal gezählt. Da die Ergebnisse hochschulspezifisch und nicht hochschulübergreifend dargestellt werden, ergeben sich in den Auswertungen dadurch keine Ungenauigkeiten.

³ In seltenen Fällen wird sogar ein zweites eigenständiges Studium parallel studiert.

⁴ Anders wäre es bspw. nicht möglich, Studierende korrekt zu berücksichtigen, die sich bspw. durch Wechsel in unterschiedlichen Fachsemestern in ihren Fächern befinden.

auch für das Lehramt für Sonderpädagogik entsprechen die Zahlen auf Ebene des Abschlusses daher den Studierenden in diesen beiden Lehramtstufen.

Für jede Kohorte kann für jedes Semester angegeben werden, wie viele Studierende zu Beginn des Semesters regulär weiterstudieren bzw. im ersten Semester das Studium als Erststudium neu aufnehmen oder als Zugang hinzukommen und wie viele Studierende im Verlauf des Semesters aus der Kohorte ausscheiden. Dabei bedeutet Schwund nicht gleich (Studien-)Abbruch. Neben einem Studienabbruch werden unter Schwund auch Hochschulwechsel, Wechsel innerhalb der Hochschule (innerhalb des Lehramtsstudiums oder aus dem Lehramtsstudium in einen Studiengang im BA-/MA-System) sowie die Inanspruchnahme von Urlaubssemestern⁵ gezählt.

Über alle Kohorten hinweg weisen die Lehramtstufen für Sonderpädagogik und an Grundschulen den geringsten Schwund auf. Beide Lehramtstufen können derzeit ausschließlich an der Universität Rostock studiert werden. Nach der Regelstudienzeit von neun Semestern⁶ sind durchschnittlich ca. ein Drittel (Lehramt an Grundschulen) bzw. ein Fünftel (Lehramt für Sonderpädagogik) der Kohortenstärke ohne Abschluss aus den Kohorten geschieden, 16% bzw. 6% haben das Studium erfolgreich absolviert und die restlichen Personen befinden sich noch im Studium. Nach zehn Semestern steigt der Anteil der Absolventinnen und Absolventen durchschnittlich auf 41% im Lehramt an Grundschulen und 36% im Lehramt für Sonderpädagogik. Nach zwölf Semestern konnte in beiden Lehramtstufen über die Hälfte der Kohortenstärke der Kohorte 12/13 (die einzige Kohorte, für die zum Zeitpunkt der Datenübermittlung Daten bis zum zwölften Fachsemester vorlagen) das Studium erfolgreich absolvieren. Im Lehramt an Grundschulen haben zu diesem Zeitpunkt 44% die Kohorte 12/13 ohne Abschluss verlassen. Immer noch befinden sich einzelne Personen im Studium. Im Lehramt für Sonderpädagogik hat nach 12 Semestern weniger als ein Drittel der Kohortenstärke die Kohorte 12/13 ohne Abschluss verlassen. 10% der Kohorte 12/13 befinden sich noch im Studium.

Insgesamt haben im gesamten Betrachtungszeitraum – unabhängig von der Kohortenzuordnung – im Lehramt an Grundschulen 80 Personen das Studium in Regelstudienzeit und weitere 130 nach der Regelstudienzeit erfolgreich abgeschlossen. Im Lehramt für Sonderpädagogik gab es 94 Absolventinnen und Absolventen, davon 17 in Regelstudienzeit. Zu beachten ist, dass es sich hierbei ausschließlich um Absolventinnen und Absolventen der sogenannten „modularisierten Lehramtsstudiengänge“ handelt, die ab Wintersemester 2012/13 die nicht modularisierten Lehramtsstudiengänge ersetzt haben. Bis mindestens Wintersemester 2018/19 haben auch Studierende der auslaufenden Studiengänge ihr Studium erfolgreich beenden können – diese Abschlüsse können hier nicht erfasst werden.

Im Lehramt an Gymnasien haben an beiden Universitäten bis zum Ende der Regelstudienzeit durchschnittlich bereits zwischen 50 und 60% der Kohortenstärke die Kohorte ohne Abschluss verlassen. Jeweils nur ca. 10% konnten das Studium innerhalb der Regelstudienzeit erfolgreich absolvieren. Die restlichen Fachfälle befinden sich noch im Studium. Für die folgenden Darstellungen ist zu beachten, dass an beiden Universitäten jeweils unterschiedliche Fächer studiert werden können.

⁵ Bei Studierenden, die ein Urlaubssemester aufnehmen, stagniert das Fachsemester. Da die Kohortenzuordnung durch das Fachsemester erfolgt, fallen diese dadurch aus der Kohorte raus. Sobald sie das Urlaubssemester beenden, steigen sie in eine spätere Kohorte wieder ein und zählen dort als Zugang.

⁶ Hierfür konnten die Daten der Kohorten 12/13 und 13/14 berücksichtigt werden, deren Verläufe bis zum Beginn des elften Fachsemesters verfolgt werden konnten.

Tabelle 1: Studierbare Fächer im LA Gym und LA Reg an der UR und UG⁷

Fach	Universität Rostock		Universität Greifswald	
	Lehramt an Gymnasien	Lehramt an Regionalen Schulen	Lehramt an Gymnasien	Lehramt an Regionalen Schulen
<i>Arbeit-Wirtschaft-Technik</i>	X	X		
<i>Biologie</i>	X	X		
<i>Chemie</i>	X	X		
<i>Dänisch</i>			X*	X*
<i>Deutsch</i>	X	X	X	X
<i>Englisch</i>	X	X	X	X
<i>Evangelische Religion</i>	X	X	X	X
<i>Französisch</i>	X	X		
<i>Geographie</i>			X	X
<i>Geschichte</i>	X	X	X	X
<i>Griechisch</i>	X			
<i>Informatik</i>	X	X		
<i>Italienisch</i>	X*			
<i>Kunst und Gestaltung</i>			X	X
<i>Latein</i>	X			
<i>Mathematik</i>	X	X	X	
<i>Norwegisch</i>			X*	X*
<i>Philosophie</i>	X	X	X	X
<i>Physik</i>	X	X		
<i>Polnisch</i>			X	X
<i>Russisch</i>			X	X
<i>Schwedisch</i>			X*	X*
<i>Sozialkunde</i>	X	X		
<i>Spanisch</i>	X	X		
<i>Sport</i>	X	X		

* nur als Drittfach

Betrachtet man den Verlauf der ersten Kohorte 12/13 über die Regelstudienzeit hinaus, so zeigt sich nach zwölf Semestern an der Universität Rostock, dass über alle studierbaren Fächer hinweg durchschnittlich zwei Drittel der Kohortenstärke ohne Abschluss ausgeschieden sind, fast ein Viertel das Studium erfolgreich absolviert hat und sich weitere 10% noch im Studium befinden. Dabei gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Fachgruppen und zwischen den einzelnen Fächern. Auf Fachgruppenebene wird deutlich, dass wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fächer mit durchschnittlich 32% die höchste und kulturwissenschaftliche Fächer mit 15% die geringste Abschlussquote nach zwölf Fachsemestern (also ein Jahr nach Ende der Regelstudienzeit) aufweisen. Gemeinsam mit den weiterhin in den Kohorten verbleibenden Fachfällen wächst die maximal mögliche Abschlussquote (bisherige Abschlüsse und zukünftig noch mögliche Abschlüsse derjenigen, die weiter studieren) in allen Fachgruppen auf ein durchschnittliches Niveau von 32-38%. Auf Fachebene weisen die Fächer Sport (51%), Sozialkunde (40%), Deutsch (38%) und Musik (37%) nach zwölf Fachsemestern die höchsten Abschlussquoten auf. Kumuliert mit den weiterhin in den Fachkohorten des Jahrgangs 12/13 verbliebenen Studierenden übersteigen oder erreichen nur die Fächer Musik, Sport, Biologie, Deutsch und Geschichte eine maximal mögliche Abschlussquote von 50% der Kohortenstärke.

⁷ Alle Fächer – außer Dänisch, Norwegisch und Schwedisch – können auch als Beifachstudium studiert werden. An der Universität Greifswald gibt es des Weiteren das Beifachstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Niederdeutsch.

An der Universität Greifswald befinden sich von der Kohorte 12/13 über alle studierbaren Fächer hinweg nach zwölf Semestern noch 15% der Fachfälle im Studium, etwas mehr als ein Viertel hat bis dahin das Studium erfolgreich absolviert und 57% sind ohne Abschluss ausgeschieden. Auch hier zeigen sich (bei geringerer Fach- und Fachgruppenbreite) große Unterschiede zwischen Fachgruppen und Fächern. Auf Fachgruppenebene ist festzustellen, dass der Anteil der Abschlüsse nach zwölf Fachsemestern in sprachwissenschaftlichen Fächern 25% und in kulturwissenschaftlichen Fächern 17% beträgt. In beiden Fachgruppen verbleiben 11% der Fachfälle auch über das 12. Fachsemester hinaus im Studium. Die höchsten Abschlussquoten weisen die Fächer Kunst (38%), Russisch (35%), Deutsch (29%) und Geographie (29%) auf. In diesen Fächern beträgt das Potenzial für eine maximale Abschlussquote zwischen 41 und 60%.

Insgesamt haben im Lehramt an Gymnasien bis zum Beginn des Sommersemesters 2019 311 Fachfälle (162 Personen) das modularisierte Lehramtsstudium an der Universität Rostock erfolgreich abgeschlossen. Dabei handelt es sich jeweils etwa zur Hälfte um Abschlüsse in und nach der Regelstudienzeit. An der Universität Greifswald haben im Lehramt an Gymnasien bis zum Beginn des Sommersemesters 2019 130 Fachfälle (68 Personen) das modularisierte Lehramtsstudium erfolgreich abgeschlossen, 40% davon in Regelstudienzeit.⁸

Im Lehramt an Regionalen Schulen gibt es deutlich größere Unterschiede zwischen den Hochschulen. Nach der Regelstudienzeit haben an der Universität Rostock durchschnittlich 6% der Kohortenstärke das Studium erfolgreich absolviert, zwei Drittel sind ohne Abschluss aus der Kohorte geschieden und die restlichen Fachfälle (gut ein Viertel der Kohorte) befinden sich noch im Studium. An der Universität Greifswald sind im Lehramt an Regionalen Schulen am Ende der Regelstudienzeit über alle studierbaren Fächer hinweg nur vereinzelt Absolventinnen und Absolventen zu verzeichnen. Durchschnittlich 80% der Fachfälle sind zu diesem Zeitpunkt ohne Abschluss aus der Kohorte ausgeschieden. Auch im Lehramt an Regionalen Schulen gibt es an beiden Universitäten große Unterschiede zwischen Fachgruppen und einzelnen Fächern.

In der ersten Kohorte 12/13, für die zum Zeitpunkt der Datenübermittlung Daten über die Regelstudienzeit hinaus vorlagen, konnten an der Universität Rostock im Lehramt an Regionalen Schulen auch nach zwölf Semestern nur 19% der Fachfälle das Studium erfolgreich beenden. Ein Jahr nach Ende der Regelstudienzeit sind fast drei Viertel der Fachfälle ohne Abschluss aus der Kohorte ausgeschieden und es befinden sich noch 7% im Studium. In sprachwissenschaftlichen Fächern konnten in der Kohorte 12/13 nach zwölf Fachsemestern 26% erfolgreich ihr Studium abschließen. Die weiteren Fachgruppen an der Universität Rostock verzeichnen Abschlussquoten von 16 bis 19%. In der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fachgruppe befinden sich noch 14% der Fachfälle der Kohorte 12/13 über das zwölfte Fachsemester hinaus im Studium. In den anderen Fachgruppen gilt dies für nur 3 bis 7% der Fachfälle. In den Fächern Deutsch (35%), Chemie (30%), Evangelische Religion (24%) und Sport (24%) konnten im Lehramt an Regionalen Schulen nach zwölf Fachsemestern die höchsten Abschlussquoten erreicht werden. Die Fächer Deutsch, Chemie, Sozialkunde und Sport weisen ein Potenzial von 37-42% maximal möglicher Abschlussquoten durch weitere im Studium verbliebene Studierende auf.

An der Universität Greifswald zeigt sich für die erste Kohorte 12/13 im Lehramt an Regionalen Schulen nach zwölf Semestern folgendes Bild: 82% der Fachfälle haben die Kohorte ohne Abschluss verlassen, rund 10% haben das Studium erfolgreich absolviert und 6% befinden sich noch im Studium. In der Fachgruppe der Kulturwissenschaften liegt die Abschlussquote bei 8% und in der sprachwissenschaftlichen Fachgruppe bei 5%. In der Kohorte 12/13 sind in beiden Fachgruppen zu diesem Zeitpunkt jeweils noch 3% der Fachfälle in den Kohorten verblieben. Die Fächer Geographie (18%) und Evangelische Religion (16%) verzeichnen die meisten Abschlüsse nach zwölf Fachsemestern. Im Fach Geographie verbleiben noch weitere 13% der Studierenden über das zwölfte Fachsemester hinaus, wodurch insgesamt etwa ein Drittel der Kohorte 12/13 dieses Fach erfolgreich absolvieren

⁸ Auch hier ist zu beachten, dass es sich dabei ausschließlich um Absolventinnen und Absolventen der sogenannten „modularisierten Lehramtsstudiengänge“ handelt, die ab Wintersemester 2012/13 die nicht modularisierten Lehramtsstudiengänge ersetzt haben. Bis mindestens Wintersemester 2018/19 haben auch Studierende der auslaufenden Studiengänge ihr Studium erfolgreich beenden können – diese Abschlüsse können hier nicht erfasst werden.

Des Weiteren kann sich die Zahl der Absolventinnen und Absolventen nachträglich noch erhöhen, da es bspw. zu späteren Meldungen von Abschlüssen durch das Lehrprüfungsamt kommen kann, die zum Zeitpunkt der Datenabfrage noch nicht berücksichtigt werden konnten.

könnte. Weitere Fächer mit Potenzialen über zehn Prozent maximal erreichbarer Abschlussquote sind Evangelische Religion (16%), Geschichte (15%) und Englisch (12%).

Unabhängig von der Kohortenzuordnung sind im Lehramt an Regionalen Schulen im gesamten Betrachtungszeitraum an der Universität Rostock 178 (davon 60 in Regelstudienzeit) Fachfälle (90 Personen) und an der Universität Greifswald 32 (davon 15 in Regelstudienzeit) Fachfälle (16 Personen) als erfolgreiche Abschlüsse zu verzeichnen.⁹

An der Universität Greifswald haben des Weiteren bis zum Beginn des Sommersemesters 2019 33 Studierende ein Beifachstudium abgeschlossen – zwei Drittel davon in Regelstudienzeit. Größtenteils finden sich die Abschlüsse in den Beifächern Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Niederdeutsch.^{10 11}

An der hmt Rostock gestalten sich die Studienverläufe im Fach Musik je nach Lehramtsabschluss sehr unterschiedlich. Die Studierendenzahlen sowie die Schwund- bzw. Abschlussquoten schwanken zwischen den Lehrämtern und Kohorten stark:

Im Lehramt an Grundschulen hat in der Kohorte 12/13 nach neun Semestern eine Person das Studium erfolgreich abgeschlossen, während bereits drei Viertel der Studierenden bis zu diesem Zeitpunkt aus der Kohorte ohne Abschluss ausgeschieden sind. Auch bis zum Ende des zwölften Fachsemesters kommen keine weiteren Absolventinnen bzw. Absolventen für diese Kohorte dazu. In der Kohorte 13/14 hingegen gab es kaum Schwund innerhalb der Regelstudienzeit. Bis zum zehnten Fachsemester konnten in dieser Kohorte drei Absolventinnen bzw. Absolventen das Studium erfolgreich beenden – eine bzw. einer davon in Regelstudienzeit.¹²

Im Fach Musik für das Lehramt Sonderpädagogik sind an der hmt Rostock nur wenige Studierende zu verzeichnen. Nach der Regelstudienzeit von neun Semestern gibt es in den ersten beiden Kohorten 12/13 und 13/14 keine Absolventinnen und Absolventen, aber auch nur wenig bzw. keinen Schwund. In der Kohorte 12/13 konnten zwei Studierende das Studium nach zwölf Semestern erfolgreich absolvieren.¹³

Im Lehramt an Gymnasien haben 15% der Studierenden der Kohorte 12/13 das Studium nach der Regelstudienzeit von zehn Semestern abgeschlossen und fast 40% sind aus der Kohorte ohne Abschluss ausgeschieden. Nach zwölf Semestern hat sich die Abschlussquote auf 30% verdoppelt. In der Kohorte 13/14 haben nach zehn Semestern fast ein Drittel der Kohorte das Studium erfolgreich abgeschlossen und knapp über die Hälfte befindet sich noch im Studium.¹⁴

Im Fach Musik im Lehramt an Regionalen Schulen starteten im gesamten Betrachtungszeitraum an der hmt Rostock nur vereinzelt Studierende in das Studium. In den ersten beiden Kohorten sind keine Studierenden zu verzeichnen.

In den folgenden Tabellen sind für alle Hochschulen und Abschlüsse die Erfolgsquoten der ersten beiden Kohorten angegeben. Die in der letzten Spalte angegebene mögliche Erfolgsquote gilt unter der Annahme, dass alle Personen, die sich noch im Studium befinden, dieses erfolgreich abschließen.

⁹ Wie auch bei den Lehrämtern für Sonderpädagogik, an Grundschulen und an Gymnasien beziehen sich die Zahlen ausschließlich auf Absolventinnen und Absolventen der sogenannten „modularisierten Lehramtsstudiengänge“, die ab Wintersemester 2012/13 die nicht modularisierten Lehramtsstudiengänge ersetzt haben. Bis mindestens Wintersemester 2018/19 haben auch Studierende der auslaufenden Studiengänge ihr Studium erfolgreich beenden können – diese Abschlüsse werden hier nicht erfasst. Auch hier gilt, dass sich durch nachträgliche Meldungen von Abschlüssen die tatsächliche Absolventinnen- und Absolventenzahl noch erhöhen kann.

¹⁰ S.o.

¹¹ An der Universität Rostock kann seit dem Wintersemester 2017/2018 ein Beifach studiert werden. Zum Zeitpunkt der Datenübermittlung gab es noch keine Absolventinnen und Absolventen im Beifachstudium an der Universität Rostock.

¹² S.o.

¹³ S.o.

¹⁴ S.o.

Tabelle 2: Abs.-Quoten Lehramt an Gymnasien und Lehramt an Regionalen Schulen (Fachfälle bis auf hmt, dort Personen)

HS	Lehramt	Koh.	Abs. in RS (10 Sem.)		Abs. bis Ende 12. FS		Max. mögl. Abs.	
			Absolut	Relativ	Absolut	Relativ	Absolut	Relativ
UR	Lehramt an Gymnasien	12/13	54	9%	142	23%	208	33%
		13/14	79	11%			284	40%
	Lehramt an Regionalen Schulen	12/13	29	6%	91	19%	123	26%
		13/14	26	6%			162	35%
UG	Lehramt an Gymnasien	12/13	20	9%	64	27%	100	42%
		13/14	18	7%			115	44%
	Lehramt an Regionalen Schulen	12/13	6	3%	20	10%	32	16%
		13/14	4	2%			18	10%
hmt	Lehramt an Gymnasien	12/13	2	15%	4	31%	8	62%
		13/14	5	29%			14	82%
	Lehramt an Regionalen Schulen	12/13	0	0%	0	0%	0	0%
		13/14	0	0%			0	0%

Tabelle 3: Abs.-Quoten Lehramt an Grundschulen und Lehramt Sonderpädagogik (Personen)

HS	Lehramt	Koh.	Abs. in RS (9 Sem.)		Abs. b. Ende 10. FS		Abs. b. Ende 12. FS		Max. mögl. Abs.	
			Absolut	Relativ	Absolut	Relativ	Absolut	Relativ	Absolut	Relativ
UR	Lehramt an Grundschulen	12/13	35	18%	84	44%	104	54%	107	56%
		13/14	21	12%					62	36%
	Lehramt Sonderpäd.	12/13	4	5%	29	36%	48	59%	56	69%
		13/14	7	8%					28	32%
hmt	Lehramt an Grundschulen	12/13	1	13%	1	13%	1	13%	1	13%
		13/14	1	17%					3	50%
	Lehramt Sonderpäd.	12/13	0	0%	0	0%	2	33%	4	66%
		13/14	0	0%					1	20%

Auch mit der erweiterten Datengrundlage zeigt sich, dass der Großteil des Schwundes an beiden Universitäten in den frühen Fachsemestern und größtenteils im Sommersemester stattfindet. Lediglich im Lehramt für Sonderpädagogik verteilt sich der Schwund (auf insgesamt niedrigerem Niveau) stärker über alle Fachsemester.

Im Lehramt an Gymnasien machen Abbrüche durchschnittlich ca. 40% des gesamten Schwundes aus, im Lehramt an Regionalen Schulen liegt der Anteil etwas höher. In beiden Lehramtern fällt darüber hinaus ca. ein Viertel des Schwundes auf Wechsel innerhalb des Lehramtsstudiums. Zwischen 12 und 16% fallen auf Wechsel aus dem Lehramtsstudium in das BA/MA-System. Da im Lehramt an Grundschulen und im Lehramt für Sonderpädagogik keine Fachwechsel erfasst werden können, entfällt hier diese Kategorie. Der Großteil des Schwundes sind hier ebenfalls Abbrüche (über die Hälfte) sowie Hochschulwechsel. Hinzu kommen Abgänge in Urlaubssemester als wichtige Schwund-Kategorie.

Zugänge machen im Lehramt an Gymnasien durchschnittlich etwas weniger und im Lehramt an Regionalen Schulen etwas mehr als ein Drittel der Studienanfängerinnen und -anfänger auf Fachebene aus. Im Lehramt an Grundschulen sind ca. 20% und im Lehramt für Sonderpädagogik ca. 25% Zugänge zu Kohortenbeginn zu verzeichnen. In höheren Fachsemestern kommen in allen Lehramtsstudiengängen nur wenige Zugänge hinzu. Der Großteil der Zugänge setzt sich in allen Lehramtern aus Hochschulwechseln und im Lehramt an Gymnasien sowie im Lehramt an Regionalen Schulen zusätzlich aus Wechseln innerhalb des Lehramtsstudiums zusammen.

Unter Berücksichtigung großer Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern zeigt sich an der Universität Rostock über die Kohorten hinweg eine leichte Reduzierung des durchschnittlichen Schwundes. Der Anteil, der nach zwei bzw. sechs Fachsemestern ohne Abschluss aus den Kohorten ausscheidet, nimmt an der Universität Rostock in jüngeren Kohorten überwiegend ab. Dies basiert aber im Wesentlichen auf sehr unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Fächern. So scheiden z.B. im Fach Informatik in der Kohorte 12/13 nach zwei Fachsemestern deutlich mehr Studierende aus der Kohorte aus als in den Folgekohorten, wohingegen sich der Anteil der verbliebenen Studierenden nach sechs Fachsemestern in allen vier Kohorten angleicht. Im Fach Sozialkunde ist genau das Gegenteil zu beobachten: Hier ist der Anteil der aus der Kohorte scheidenden Studierenden nach zwei Fachsemestern in den ersten vier Kohorten gleich groß und nach sechs Fachsemestern verbleibt von Kohorte zu Kohorte ein zunehmend größerer Anteil an Studierenden in den Kohorten. An der Universität Greifswald lässt sich ein solcher Trend nicht feststellen. Hier schwankt der Schwundanteil in beiden angebotenen Lehramtsstudiengängen insgesamt stark zwischen den verschiedenen Kohorten. Insgesamt ist an der Universität Greifswald der durchschnittliche Schwundanteil in jüngeren Kohorten etwas höher als in der ersten Kohorte 12/13. Auch hier basiert dies aber auf sehr unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Fächern.

Die Identifikation von Effekten, die sich durch Änderungen der Studien- und Prüfungsordnungen (SPSO) ergeben, gestaltet sich derzeit noch schwierig. Dies liegt zum einen daran, dass erst zusammen mit der Analyse von Prüfungsdaten besonders herausfordernde Studiensituationen erkannt und die Wirkungen von Studienordnungsänderungen analysiert werden können. Eine solche Verknüpfung ist auch im zweiten Projektzeitraum nicht möglich gewesen. Zum anderen wurden neben den bereits existierenden Unterstützungsmaßnahmen des Studiums nach der Veröffentlichung des ersten Projektberichtes ab Wintersemester 2018/19 weitere spezifisch ausgerichtete und koordinierte Maßnahmen geplant und im weiteren Verlauf vorgenommen. Für die Wirksamkeit dieser Maßnahmen können demnach noch keine Daten vorliegen. Auch hier wäre eine Evaluation auf eine Verknüpfung der Verlaufsdaten mit Prüfungsdaten angewiesen.

Im Allgemeinen lässt sich für die Universität Rostock feststellen, dass zum Wintersemester 14/15 und 17/18 umfangreiche Anpassungen der SPSO stattgefunden haben, die alle Lehramtsstudiengänge und fast alle Fächer betrafen. Der Zusammenhang zwischen den leichten Schwundrückgängen und diesen Maßnahmen kann durch die Projektdaten nicht erbracht werden. Konkrete Ursachen-Zuweisungen dieser Entwicklungen bedürfen weiterer, anders ausgerichteter Untersuchungen und Analysen.

An der Universität Greifswald gab es im betrachteten Zeitraum keine umfassenden fächerübergreifenden Anpassungen der Prüfungs- und Studienordnungen. In der Folge der Ordnungsänderungen in einzelnen Fächern sind keine Entwicklungen in den Verläufen oder auf Abschlussebene zu erkennen. Auch hier wären Aussagen zu den Ursachen der gefundenen Schwunderhöhung und der starken Schwankungen auf anders ausgerichtete Analysen und Untersuchungen angewiesen. Zukünftig wäre es für die Evaluation der Wirksamkeit gut, wenn entsprechende Erwartungen begründet und konkretisiert werden.

Es wird dringend empfohlen, für die Überlegung von Veränderungen die Datenbasis auf der Ebene der einzelnen Fächer und Bereiche durch zusätzliche spezifische Untersuchungen zu verbessern und die Expertise der Fachverantwortlichen hinzuzuziehen – bspw. durch die Nutzung von Prüfungsdaten, gezielten Befragungen von Studierenden, Gespräche mit Fachverantwortlichen und Beratungsstellen. Ursachen für das Überziehen der Regelstudienzeiten lassen sich nur aus der jeweiligen Studiengang- und vor allem Fachperspektive valide klären und identifizieren. Änderungen im Gesamtsystem des Lehramtsstudiums sind komplex und sollten daher unbedingt auch im Kontext der gesamten Lehrkräftebildung über alle drei Phasen hinweg diskutiert werden.

Während der Projektlaufzeit fanden an den Hochschulen Gespräche zwischen Vertreterinnen und Vertretern der einzelnen Fächer und den Prorektoren für Studium und Lehre sowie dem ZLB (an der Universität Rostock) statt. Im Sinne einer datenbasierten Qualitätssicherung wurden gemeinsam mit den Fachexpertinnen und -experten die vorliegenden Zahlen eingeordnet und Kohortenverläufe fach- als auch lehramtsspezifisch interpretiert. Entsprechende Gespräche sollten fortgesetzt werden, um den die begonnenen Prozesse zielführend weiterführen zu können.

Um ein entsprechende Qualitätssicherung weiter zu gewährleisten, ist der Aufbau einer dauerhaften Studienverlaufsstatistik notwendig. In den nächsten Semestern werden in den ersten Kohorten des modularisierten Lehramtes alle Studierenden das Studium abgeschlossen oder die Kohorten verlassen haben, sodass sich abschließende Quoten berechnen ließen. Dadurch ergibt sich ein genaues Bild, wie viele Studierende einer Kohorte nach wie vielen Semestern für den Vorbereitungsdienst bereitstehen. Gleichzeitig erreichen nach und nach mehr Kohorten die Regelstudienzeit und erlauben aussagekräftigere Vergleiche. Aus diesen lässt sich dann ableiten, ob die Erkenntnisse aus der Analyse der Verläufe der ersten Kohorten auf die folgenden Kohorten übertragbar sind bzw. welche Entwicklungen sich abzeichnen.

Die Auswertungsroutinen müssen unter Beachtung der lehramtsspezifischen Besonderheiten bzgl. des Aufbaus, der Struktur und der Abbildbarkeit in den Verwaltungsdaten weiterentwickelt und automatisiert werden. Damit die Daten einer Studienverlaufsstatistik von den Adressatinnen und Adressaten genutzt werden und damit ihre Wirkung als Qualitätssicherungsinstrument entfalten können, müssen diese schnell und einfach – beispielsweise per Zugriff über eine Webanwendung – verfügbar sein. Die Nutzerinnen und Nutzer müssen geschult werden, um die Anwendung nutzen sowie mit den Ergebnissen arbeiten zu können. Entsprechende Schulungen müssen konzipiert, durchgeführt und zusammen mit der Weiterentwicklung des Monitoringsystems kontinuierlich an inhaltliche und technische Aktualisierungen angepasst werden. Auch bedarf es einer Beratung und Begleitung der Fächer bzgl. eines solchen Monitoringsystems. Des Weiteren besteht ein Bedarf an Sonder- und Detailauswertungen, die mit den automatisierten Prozessen nicht vorgesehen sind, sowie an Vergleichs- und Überblicksstudien. Es wird dringend empfohlen, das dauerhafte Monitoring der Lehramtsstudiengänge am landesweiten Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung zu etablieren, um die durch die Studie gesetzten Standards bezüglich Vergleichbarkeit und einheitlicher Vorgehensweise auch weiterhin gewährleisten zu können.

Wie oben bereits angeführt, müssen die Verlaufs- mit den Prüfungsdaten gekoppelt werden. Neben den zusätzlichen Erkenntnismöglichkeiten würde eine solche Verknüpfung es ermöglichen, ein Studierendenbegleitsystem zu installieren. Dieses könnte beispielsweise Differenzen identifizieren (bspw. auf der Grundlage eines Vergleiches zwischen Soll- und Ist-Werten von erworbenen Leistungspunkten zu einem bestimmten Zeitpunkt im Studienverlauf) und in einem ersten Schritt die Studierenden darauf hinweisen. In einem zweiten Schritt würden Unterstützungsangebote offeriert werden.

Des Weiteren wird angeregt, den Werdegang der Studierenden über den Vorbereitungsdienst bis in den Berufseintritt nachzuverfolgen, um ein umfassendes Bild darüber zu gewinnen, wer wann wo und wie in den Schuldienst in Mecklenburg-Vorpommern einmündet. Die so gewonnenen Erkenntnisse aus den Verläufen bis zum Berufseintritt stellen eine fundierte Datengrundlage bereit, auf deren Basis die Lehrkräfte-Bedarfsplanung deutlich detaillierter und realitätsnäher erfolgen kann. So kann frühzeitig auf problematische Entwicklungen – z.B. Mangel an Nachwuchs in bestimmten Regionen, Fächern und Schulformen – reagiert werden. Das beinhaltet die Ursachenforschung und die rechtzeitige Entwicklung nötiger Kompensationsmaßnahmen. Entsprechende Erkenntnisse können auch in die Lehrkräfteausbildung insgesamt zurückfließen und genutzt werden.

Um den Schwund im Lehramtsstudium zu reduzieren, müssen die Studien- und Berufswahlprozesse mit in den Blick genommen werden. Darauf deuten die hohen Schwundzahlen in den ersten Semestern und entsprechende Erkenntnisse aus der Fachliteratur hin (vgl. bspw. Gesk 1999; Rauin. 2007, Puderbach 2016; Retelsdorf, Möller 2012; Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter, Baumert 2009). Für die Hochschulen bedeutet dies, die Studieneingangsphase weiterhin verstärkt zur Orientierung, Eignungsabklärung sowie zur Anpassung der Erwartungshaltungen zu nutzen und entsprechende Unterstützungsangebote bereitzustellen. So wurden u.a. bereits als Reaktion auf den Bericht des ersten Projektzeitraums an beiden Universitäten für Studierende des Lehramts für Regionale Schulen Einführungsangebote konzipiert, die das Ziel haben, die Eignung für die Arbeit an Regionalen Schulen zu reflektieren und den Übergang von der Schule in die Hochschule zu erleichtern. Dies soll in den kommenden Semestern auf das Lehramt an Gymnasien ausgeweitet werden. Es ist mit Blick auf die Daten dieses Projektzeitraums zu empfehlen, die bereits eingeleiteten Maßnahmen weiterzuführen, auf ihre Wirksamkeit hin zu prüfen und bei positiver Evaluation nachhaltig zu verankern.

Literatur

Berthold, C.; Jorzik, B.; Meyer-Guckel, V. (Hg.) (2015). Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen. Essen: Ed. Stifterverband (Positionen).

Das Deutsche Schulportal (2019). Länderüberblick zum Lehrkräftemangel. Abgerufen am 10.02.2020 von <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/laenderueberblick-zum-lehrkraeffemangel/>.

Gesk, I. (1999). Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen – dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. (Dissertation). Ruprecht-Karls Universität Heidelberg.

Güldener, T., Driesner, I., Arndt, M., & Radisch, F. (2019). Studienverlaufsstatistiken als Instrument der Hochschulentwicklung und -forschung in Deutschland. Beiträge zur Hochschulforschung 41 (2), S. 72-83.

Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2014). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. (Forum Hochschule 4, 2014). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. et al. (2017). Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. (Forum Hochschule 1, 2017). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum (ESG). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). Beiträge zur Hochschulpolitik Nr. 3. Abgerufen am 02.01.2019 von https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf.

Jaeger, M.; Sanders, S. (Hg.) (2009). Modularisierung und Hochschulsteuerung – Ansätze modulbezogenen Monitorings. Dokumentation zur HIS-Tagung am 29. Mai 2008 in Hannover. Hannover: HIS. Abgerufen am 02.01.2019 von http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200905.pdf.

Klemm, Klaus; Zorn, Dirk (2019). Steigende Schülerzahlen im Primarbereich. Lehrkräftemangel deutlich stärker als von der KMK erwartet. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23 (3-4), S. 265-278.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Abgerufen am 19.02.2020 von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/lehrereinstellungsbedarf-und-angebot.html>.

MBWK MV (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern) (2019). Schuljahr 2019/2020: Geordneter Schulstart in Mecklenburg-Vorpommern. Abgerufen am 05.02.2020 von <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Aktuell/?id=152473&processor=processor.sa.pressemitteilung>.

Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studienverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? (Forschung Frankfurt 3, 2007). Frankfurt am Main: Goethe Universität.

Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26 (1), S. 5-17.

Statistisches Bundesamt (2019): Erfolgsquoten. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2005 bis 2009.

Zusammenfassung zum Abschlussbericht

Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium

Zweite Projektphase

Erstellt von:

Falk Radisch
Ivonne Driesner
Torben Güdener
Nils Schümann

unter Mitwirkung von:

Aljoscha Jacobi
Tillmann Meisel

Finanziert durch Mittel des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.

Juni 2020